



REIDICS

Revista de Investigación en
Didáctica de las Ciencias
Sociales

E-ISSN: 2531-0968

Núm. 2, 2018
Recibido 5 de diciembre de 2017
Aceptado 18 de enero 2018

Literacidad crítica y enseñanza de las ciencias sociales en primaria: “Profe, las bolsas de plástico no son medusas”

Critical Literacy and Social Studies teaching in elementary schools: “Teacher, plastic bags are not jellyfish”

Breogán Tosar Bacarizo

Universitat Autònoma de Barcelona

Email: breogan.tosar@uab.cat

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1885-6638>

DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.02.4>

Resumen

Esta investigación educativa intenta responder a la pregunta sobre cómo los estudiantes de sexto de primaria interpretan cualquier tipo de texto relativo a las ciencias sociales, para, a través de la reflexión y el estudio del conocimiento de lo social, llegar a formar una conciencia crítica, tomar decisiones y participar de forma responsable. En este estudio de caso, se observan los usos de las literacidades de un total de 286 alumnos de sexto de primaria (de once a doce años), de siete escuelas de primaria de las ciudades de Barcelona, Terrassa y Rubí, al largo de un trimestre. Se parte de la interpretación de diferentes tipos de textos (multimodales, visuales, etc.) sobre el problema de la contaminación marina y el ecologismo: ¿qué hacemos con las bolsas de plástico? Los datos se analizan desde una perspectiva crítica e interpretativa, a partir de la triangulación de los resultados de un cuestionario y de las entrevistas grupales, y subrayan la importancia de las nuevas alfabetizaciones, por un lado, como línea de investigación en didáctica de las ciencias sociales, y por el otro, como manera de entender la enseñanza de las ciencias sociales. Se explora, en definitiva, el fenómeno de la capacidad crítica de los niños y las niñas de último curso de primaria para aprender a interpretar textos y promover acciones sociales responsables y democráticas, desde el marco crítico de las nuevas alfabetizaciones.

Palabras clave: nuevas alfabetizaciones; literacidad crítica; problemas socialmente relevantes; ciudadanía global; educación primaria.

Abstract

This research attempts to answer the question of how primary education students interpret texts about social problems, in order to become aware, make decisions and produce

alternatives responsibly. The participant observation of the uses of the literacies of 286 sixth-graders (eleven to twelve years), in seven elementary schools of Barcelona and surroundings, focuses on the interpretation of different texts (videos, images, magazines, etcetera) on the controversial issue of marine pollution and ecologism. The data is analyzed from a critical and interpretative perspective, based on the triangulation of the results of a questionnaire and group interviews, and stress the importance of new literacies as a line of research in social science didactics. Therefore, the phenomenon of the critical capacity of boys and girls in the last year of primary school is explored to analyze texts in order to promote social actions, from the critical framework of new literacies.

Keywords: new literacies; critical literacy; controversial issues; global citizenship; elementary education.

1. Las nuevas alfabetizaciones en el aula de ciencias sociales: literacidad crítica

1.1. Introducción

Hay muchos tipos de alfabetizaciones, desde las más convencionales, que dirigen su mirada a las habilidades cognitivas necesarias para leer todo tipo de texto de forma eficaz, hasta las más modernas, que son aquellas relacionadas sobre todo con el mundo tecnológico y digital, y que enseñan a participar en la sociedad de manera reflexiva y crítica. No todas las alfabetizaciones se comprometen en un análisis crítico y una acción social responsable.

En el contexto de las nuevas alfabetizaciones, el concepto de “literacidad crítica” se entiende como la práctica social educativa para aprender a interpretar los contenidos de los artefactos textuales, analizar las ideologías de los discursos desde diferentes puntos de vista, reflexionar sobre los contextos y los silencios, considerar los posibles efectos de los mensajes, y, finalmente, promover una actitud de reflexión y acción en torno a las relaciones de poder que amagan los discursos. La literacidad es sinónimo de alfabetización. Y el adjetivo de crítico sirve para reafirmar que este tipo de aprendizaje, significativo y competencial, porque está problematizado y ligado a la vida, implica formar una conciencia crítica. Es aprender a leer el mundo para denunciar si un discurso reproduce o resiste las desigualdades.

Este tipo de literacidad no se debe reducir a un conjunto, más o menos coherente y flexible, de habilidades cognitivas, ni tampoco de técnicas de pensamiento de orden superior que puedan aplicarse a diferentes contextos. No se trata sólo de interpretar contenidos, contextos e ideologías, sino, sobre todo, de formar una conciencia crítica y reflexiva en torno a los problemas de la sociedad que se abordan más allá de los muros de la escuela. “When teachers draw on the new literacy studies, students are able to draw on their practices in critical and transformative ways” (Mosley, 2010, p. 403).

Podemos decir, por tanto, que es una manera de enseñar y aprender a leer un mundo que se puede, y se debe, transformar.

Critical Literacy calls for a habit of mind predisposed to look at discourse and ask: Who has their views represented? Who is privileged in a particular discourse? Who

is left out? What social, political, economic, gender and ethnicity aspects are at play in various forms of discourse? In essence, critical literacy calls for a predisposition to deconstruct and critique all forms of discourse. (Stevens & Bean, 2007, p. xv)

A menudo, en las escuelas de primaria, se enseña a los alumnos a leer “entre líneas” un texto, analizar el propósito del autor, en una lectura inferencial que se interesa sobre todo por el mensaje del texto. Sin duda alguna, esto es necesario pero no suficiente. “Through purposeful, meaning interpretation of texts, readers can simultaneously appreciate the writer’s craft and learn more about their worlds and themselves” (McDaniel, 2006, p. 36). Hace falta analizar los efectos del mensaje en el entramado ideológico de la palabra y el mundo.

En este sentido, se ha hablado de aprender a leer “tras las líneas” (Gray, 1960, citado por Alderson, 2000, p.10). Significa que hay que tener en cuenta los múltiples puntos de vista, repensar la propia identidad y proponer acciones concretas para mejorar la sociedad. Se trata de descubrir el contenido ideológico, lo que hay detrás de las líneas, y también de reflexionar sobre las gafas ideológicas que todos llevamos puestas. Todos tenemos una visión del mundo, una identidad, que se va transformando.

El papel de la educación es enseñar a pensar, a hacerse preguntas y a saber plantearse problemas, para, de este modo, introducir a la persona a la realidad del mundo. La cuestión es si las nuevas alfabetizaciones, para ser verdaderamente críticas, ¿requieren una acción más allá de los procesos cognitivos de análisis discursivos? ¿O es suficiente el análisis crítico del discurso como herramienta de transformación, como instrumento de concienciación?

1.2. El concepto de “literacidad crítica” en ciencias sociales

El término “literacidad crítica” se arraiga, sobre todo, en la pedagogía de Paulo Freire (1989), como medio para desarrollar la conciencia crítica, repensar la propia identidad en construcción constante, y cumplir el compromiso de transformar la sociedad. Como bien decía el pedagogo brasileño, la lectura del mundo precede la lectura de la palabra (Freire, 2006). Los chicos y las chicas, desde las escuelas, deben aprender a interpretar el mensaje y los efectos de cualquier tipo de texto relacionado a cuestiones socialmente vivas. De esta manera, al estudiar las relaciones de poder inherentes en el entramado ideológico, se puede formar una conciencia crítica y unas disposiciones para transformar el mundo en el que viven.

Desde esta perspectiva, se considera que los textos están contruidos por alguien que decide qué es la verdad, qué se resalta y qué se esconde, para poder llegar a influir sobre los demás. Se reconoce, pues, que los textos son artefactos creados en una cultura; enfatizan cosas y silencian otras; pueden producir diferentes significados según las interpretaciones; y muestran una versión de la realidad fijada en unos intereses (Morgan, 1997). Así pues, hace falta revisar las propias creencias y poner en cuarentena todo lo que nos dicen los discursos. Porque tienen el poder de influir en nuestros pensamientos y también en nuestras acciones.

Bajo la perspectiva sociocultural, la lectura se concibe como una práctica social más que cognitiva, que explora los valores ideológicos que subyacen en el texto, discute las relaciones de poder, y permite construir y reconstruir las identidades para poder posicionarse de manera activa para incidir en el mundo con libertad y responsabilidad. “Critical literacy practices include

considering multiple perspectives in texts, the questioning of social practices, and the construction of identities in relation to discourses within texts” (Mosley, Peterson, Weber, & Steinbach, 2013, p. 34). La lectura deja de ser una técnica exclusivamente individual y cognitiva, y pasa a ser considerada una práctica social vinculada a unas instituciones, modelada por unos valores y órdenes establecidos, que forma identidades lectoras y culturales: “literacy is a social practice, not simply a technical or neutral skill; that it is always embedded in socially constructed epistemological principles” (Street, 2003, p. 77).

La capacidad de interpretar textos es una práctica social históricamente situada, que cambia con el transcurso del tiempo, y que se asocia a relaciones de dominio y poder. “We take a social practice perspective not only on language, literacy and numeracy, but also on teaching and learning” (Barton, 2007, p. 6).

Más importante que leer entre líneas, a un nivel inferencial y cognitivo, es leer tras las líneas, explorando ideologías, silencios e intencionalidades que esconden los discursos. Sin embargo, ¿cómo llevar a la crítica aquello que no se conoce? El conocimiento es absolutamente necesario para luego poder interpretar los contenidos, analizar las ideologías y estudiar los contextos: “to look at texts to determine how the world is represented in such texts and whether or not that representation is acceptable” (Blake, 2015, p. 1).

Los discursos, que incluyen y excluyen representaciones, clasificaciones y valores, nunca son neutros. Tienen el poder de influenciar nuestros pensamientos y también nuestras acciones. En la literacidad crítica, los maestros deben enseñar a examinarlos y conectarlos con la propia experiencia, de manera que los niños y las niñas aprendan a interpretarlos con preguntas relevantes: “¿Quién está representado? ¿Qué voces faltan? ¿Quién se beneficia de esto? ¿Cómo te puede influir? ¿Qué medidas podrías tomar en base al texto?”. No se trata sólo de evaluar los mensajes, sino también los efectos que producen.

No obstante, para saber explorar diferentes perspectivas de los asuntos sociopolíticos (como el problema de la contaminación), descubrir las voces silenciadas y criticar la perspectiva privilegiada en los discursos dominantes (como en las revistas) hace falta el conocimiento. “Reading the word is essentially decoding, practicing literacy in the narrowest sense, whereas reading the world involves investigation of power structures as well as our roles within these processes” (McDaniel, 2006, p. 33).

Leer de manera crítica el mundo de las ciencias sociales, bajo esta mirada, implica estudiar las perspectivas que están y no están representadas, quién se queda fuera, a quién beneficia y a quién perjudica el texto. Es, como diría Luke (2004), un proceso de deconstrucción para identificar injusticias sociales en los textos, y de reconstrucción para proponer nuevas posibilidades de ser en el mundo: “In short, critical thinking skills involve reflection and research, but critical literacy goes one step further: the formation of citizens who are empowered and emboldened to act as a result of their conscious enlightenment” (Pescatore, 2007, p. 330).

El foco de la enseñanza de las ciencias sociales no se encuentra en las habilidades cognitivas, sino en la reflexión sobre los diferentes contextos sociales y culturales donde se producen las relaciones de poder y discurso. De acuerdo con Santisteban (2016), este tipo de literacidad implica la formación de la ciudadanía global con el objetivo de formar una ciudadanía que piense, sienta

y actúe. Resulta fundamental aprender cómo se construyen los relatos sociales, para dudar, analizar y contrastar diferentes representaciones de una misma realidad social, que el alumnado debe pensar para poder actuar de forma reflexiva. Hay que analizar las relaciones de dominación que se dan cuando la realidad (el mundo) difiere o se contradice con su representación (la palabra). Resulta muy necesaria, en este sentido, una reflexión sobre conceptos como ideología, identidad o poder, para poder llegar a una participación responsable y comprometida: “Literacy learning in everyday life incorporates engagement with many other forms of meaning making” (Barton et al., 2007, p. 165).

Los estudiantes, bajo el prisma de la literacidad crítica, se pueden considerar ellos mismos “as critically thinking citizens who use language to question knowledge, experience, and power in society” (Shor, 1999, p. 8); dado que se pone el acento en cómo reflexionan y toman conciencia de lo que aprenden de manera significativa. Los alumnos se pueden llegar a sentir, de alguna manera, protagonistas del relato que están construyendo y reconstruyendo toda la vida.

Desde las aulas de educación primaria, se debe aprender a leer la realidad social a partir del análisis de diversos textos, con una mirada crítica, que necesita el conocimiento como anclaje, porque “literacy is no longer viewed as merely a set of skills one must master, but a set of practices, beliefs, and values as well as a way of being in the world” (Mulcahy, 2008, p. 16).

De acuerdo con Petrone y Borsheim (2008), “critical literacy is less the property of an individual (something someone “has” or does not have) and more an enactment of a certain someone at a particular time in a particular context for particular purposes” (2008, p. 203). El aprendizaje se modula en los procesos intelectuales y disposiciones sobre una mirada reflexiva del mundo.

El análisis crítico del discurso juega un papel fundamental para tomar un posicionamiento activo y responsable. Según Barton y Hamilton (1998), “literacy is essentially social, and it is located in the interaction between people” (1998, p. 3). La reflexión sobre la construcción de identidades y las relaciones de poder en los discursos, y también sobre la experiencia de uno mismo con la realidad, resulta fundamental en esta mirada crítica de la práctica social de la lectura y escritura.

Este tipo de literacidad no se agota en la lectura y escritura crítica. Se dirige a tomar decisiones responsables e inculcar unos valores cívicos y democráticos, de compromiso con la acción social. “When teachers bring a critical literacy perspective to the social studies classroom, they can teach students about the past to work for common good to the future” (Soares & Wood, 2010, p. 486). Esto, sin embargo, no debe implicar una acción según la ideología del maestro (sería adoctrinamiento), sino una participación activa desde la responsabilidad de los que se mueven con el deseo de mejorar la sociedad y abrazar al Otro como un bien, en su persona, más allá de esquemas ideológicos imposibles e irreconciliables.

En definitiva, el corazón de las ciencias sociales, en el aula de educación primaria y secundaria, debe ser la reflexión sobre los relatos sociales, narraciones o discursos, y la resolución de problemas que permitan comprender y actuar en el mundo. Así, la enseñanza de las ciencias sociales es “primarily concerned with social justice and the transformation of oppressive, inequitable, and undemocratic social conditions and relations” (Ross, 2013, p. 28). Sin el

conocimiento de lo social, resultaría inútil intentar analizar críticamente ningún texto o discurso que trate problemáticas de la sociedad o temas controvertidos.

Sin embargo, para que esta mirada no se convierta en cierto cinismo es preciso que el maestro, como autoridad bien entendida, sepa transmitir una pasión por el conocimiento de las ciencias sociales como propuesta de pasado, presente y futuro, en definitiva, como motor de cambio. El problema de la criticidad es caer “en un pensamiento negativo que, tras haber devorado toda identidad posible, girando en el vacío, se convierte en algo totalmente acrítico” (Borghesi, 2005, p. 28). La doble ausencia de un sujeto que transforme, y de una memoria, lleva a este desencanto, indiferencia o cinismo ante los problemas sociales que afectan a lo más humano, como puede ser la pobreza, la esclavitud, o, en este caso, la contaminación.

1.3. De los programas de pensamiento crítico a la literacidad crítica

Enseñar al alumnado a pensar críticamente ha sido uno de los grandes objetivos educativos de las ciencias sociales desde la primera mitad del siglo pasado. Podríamos afirmar, incluso, que no hay educación sin pensamiento crítico (Siegel, 1988; Pagès, 1997; Ross, 2000; Chomsky, 2000; Nussbaum, 2010). No obstante, la investigación en didáctica de las ciencias sociales ha denunciado el escaso impacto en la práctica real de las escuelas (Goodman, 1992; Pagès, 1997; Ross, 2004).

By failing to place “critical thinking” within an overtly democratic context, conservative and libertarian educators have been able to neutralize the potential effectiveness of this notion for generating substantive reforms in our schools. As a result, the numerous critical thinking strategies being offered today actually inhibit the development of schooling for critical democracy by turning our attention in the wrong direction. (Goodman, 1992, p. 159)

Hace ya más de un siglo, en Estados Unidos de América, el filósofo o pedagogo John Dewey (1910) defendía la importancia de la formación del pensamiento reflexivo, que definía, en sus propias palabras, como: “active, persistent, and careful consideration of any belief or supposed form of knowledge in the light of the grounds that support it, and the further conclusions to which it tends” (Dewey, 1910/2007, p. 7). Los elementos básicos de este tipo de pensamiento, para el filósofo norteamericano, son: el estado de perplejidad, incertidumbre y duda, y el acto de indagación dirigida a la elaboración de un juicio.

Sin embargo, la formación de un pensamiento reflexivo, o crítico, no se puede reducir a la aplicación repetitiva de unas habilidades en diferentes contextos, porque “a question to be answered or a problem to be solved cannot be resolved through the routine application of previously learned knowledge” (Newmann, 1991, p. 2). No podemos poner el acento en las habilidades cognitivas sin tener en cuenta también los contenidos y las actitudes en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales, como bien subraya Pagès (1997).

La desvinculación de la formación del pensamiento crítico de la educación obligatoria es un problema muy grave (Goodman, 1992; Pagès, 1997), porque el proceso de enseñanza y aprendizaje debería implicar una indagación de los propios alumnos y de las propias alumnas en su contexto social, en el que deben intervenir como ciudadanos y ciudadanas. El pensamiento y el espíritu críticos, en el estudio del conocimiento de las ciencias sociales, representan algo esencial

en la construcción de un mundo más justo y democrático: “To be critical thinkers, students must be critical readers. To be critical readers, they must first be literal readers” (Ogle et al., 2007, vi). Es fundamental aprender a analizar las relaciones de poder en los discursos, y también saber buscar las evidencias válidas y las conclusiones fundamentadas en argumentos sólidos, no en meras opiniones.

Uno de los objetivos esenciales de la formación de este tipo de pensamiento, en la escuela, es educar personas lúcidas, reflexivas, capaces de interpretar cualquier texto y posicionarse sobre los problemas sociales o las cuestiones socialmente vivas (Pagès y Santisteban, 2011).

En el campo de la didáctica de las ciencias sociales, se han clasificado numerosas listas de habilidades de pensamiento crítico ligadas a unas disposiciones ante unos contenidos sociales. Por ejemplo, se ha evaluado, a nivel inferencial, cómo captar el propósito del mensaje, juzgar las fuentes, verificar un cierto grado de credibilidad en ellas, distinguir hechos y opiniones, y emitir juicios coherentes y bien argumentados.

No obstante, el principal obstáculo para la formación del pensamiento crítico, en el aula de ciencias sociales, radica en la misma concepción del término. E. Wayne Ross (2004) lo diferencia en “no dialéctico” y “dialéctico”. El primero aplica las habilidades cognitivas de orden superior a la noción de argumento lógico, es decir, a una lectura inferencial para detectar las parcialidades, la credibilidad de las fuentes, o la veracidad de la información. El segundo, en cambio, no separa las habilidades de los conocimientos, es decir, se razona desde la posibilidad de hacer un juicio de la experiencia. El problema del pensamiento no dialéctico radica en el uso mecánico de un conjunto de habilidades cognitivas, donde el conocimiento se queda fuera: “Dialectical thinking is an approach to understanding the world that requires not only a lot of facts that are usually hidden from view, but a more interconnected grasp of facts we already know” (Ross, 2004, p. 386). La dialéctica examina las contradicciones en las relaciones sociales de las personas y en los fenómenos sociales. Es necesario, así, un razonamiento sobre los problemas heurísticos de los contenidos sociales. “La concepción del pensamiento crítico como un conjunto de habilidades cognitivas se completa con la necesidad de analizar la naturaleza ideológica del conocimiento social, y las creencias y los valores que vehicula” (Pagès, 1997, p. 163).

El aprendizaje de las ciencias sociales, desde la perspectiva de la literacidad crítica, es ante todo rico en el lenguaje y en el discurso: “Teaching for critical literacy requires classrooms that are rich in talk and discourse” (Wolk, 2003, p. 104). Los maestros pueden proponer, en clase, la exploración de las múltiples perspectivas sobre un hecho social, así como los intereses, parcialidades y puntos de vista silenciados y marginados en los discursos dominantes en la sociedad. “To further a dialectical relationship with the word and the world, it is also important for students to examine and deconstruct various viewpoints” (Wallowitz, 2008, p. 227). Se pone en tela de juicio todo tipo de información, todo texto, todo relato, todo discurso. Para identificar y resolver problemas sociales, para leer el mundo de manera crítica, es preciso juzgar las distintas miradas, incluida la propia, poniendo el conocimiento como eje.

Este paso del pensamiento crítico a la literacidad crítica nos permite aprender a leer el mundo para transformarlo. Supone un modo de enseñar y aprender con espíritu crítico en el aula de ciencias sociales, con un compromiso firme para dar voz a los que no la tienen, a los invisibles

en los discursos dominantes del poder. Esto no se ha de entender como un conjunto de métodos o técnicas, sino como una forma de vivir y de dar clase.

2. Una propuesta didáctica en literacidad crítica: de la disrupción a la acción social

Mi propuesta didáctica para la educación primaria se basa en la literacidad crítica como manera de enseñar a leer e interpretar el mundo, es decir, a construir el conocimiento de lo social para formar una conciencia crítica.

Hemos visto, en el apartado anterior, que para desarrollar este tipo de literacidad, es decir, para aprender a leer el mundo, no podemos quedarnos en el dominio de unas habilidades cognitivas de orden superior (como, por ejemplo, distinguir hechos y opiniones), sino debemos cultivar además un espíritu de investigación y verdadero asombro ante el conocimiento.

Para ello, en vez de instaurar un conjunto de habilidades de pensamiento crítico, propongo establecer unas dimensiones de la literacidad crítica, que, de acuerdo con Lewison, Flint, y Van Sluys (2002), son las siguientes:

- a) Disrupción de lo común (examinar el contenido y la forma de los textos creados por alguien, con unas intencionalidades y una visión del mundo).
- b) Estructuración de múltiples perspectivas (entender diferentes miradas para analizar y comprender quién es representado y quien es silenciado en el texto).
- c) Evaluación de asuntos sociopolíticos (reflexionar sobre las relaciones de poder que se esconden al discurso, y como éstas afectan a las personas).
- d) Acción para promover justicia, igualdad y libertad (enfaticar la necesidad de la responsabilidad para tomar decisiones y solucionar problemas).

Tabla 1
Dimensiones de la Literacidad Crítica

DISRUPCIÓN DE LO COMÚN	ESTRUCTURACIÓN DE MÚLTIPLES PERSPECTIVAS
PENSAMIENTO CRÍTICO	PENSAMIENTO HOLÍSTICO
¿Es un hecho o una opinión?	¿Qué visión del mundo está representada?
¿Qué intereses hay en el texto?	¿Cómo sería el texto desde otro punto de vista?
¿A quién beneficia?	¿Qué voces faltan?
EVALUACIÓN DE ASUNTOS SOCIOPOLÍTICOS	APLICACIÓN Y ACCIÓN
PENSAMIENTO SOCIAL	PENSAMIENTO CREATIVO
¿Qué conocimiento se necesita para poder interpretar el texto?	¿Cómo afecta el texto a tus emociones?
¿Qué efectos y emociones puede producir?	¿Cómo te posicionas, a favor o en contra?
	¿Qué propones para actuar sobre esto?

Las dimensiones de la literacidad crítica suponen una manera de aprender a examinar las ideologías, los silencios y las intencionalidades tras un discurso, y tomar un posicionamiento

activo ante los problemas sociales, como una oportunidad de mirar a uno mismo y pensar en los demás, sin excusas de ningún tipo.

Estas cuatro dimensiones se podrían ligar, de alguna manera, con la formación del pensamiento crítico, creativo, holístico y social, como podemos observar en la tabla que podrían servir en el aula de primaria, y también de secundaria, para guiar la propuesta didáctica en torno a unas preguntas que los estudiantes debían aprender a formularse por sí mismos (Tabla 1).

Esta propuesta basada en preguntas relevantes sirve para dar la oportunidad de pensar, reconocer las relaciones de poder, y dialogar con espíritu crítico, fundamentado en argumentos. En definitiva, se trata de aprender a mirar el mundo y la propia experiencia con la realidad, para poder implicarse en la vida.

La formación de la conciencia crítica sobre uno mismo y la alteridad nacen a partir del diálogo educativo, que es siempre relación con el Otro, en mayúscula; porque sin el Otro no hay educación. Uno no puede educarse solo. En este sentido, Freire (1989) muestra la importancia de la comunicación entre personas más allá de la noción racionalista de una dialéctica. Esto implica leer el mundo poniendo en tela de juicio las ideologías, para construirlo sin censurar la realidad y explorando los deseos del corazón humano.

3. Mi investigación en sexto de primaria: un estudio de diferentes escuelas

Esta investigación interpretativa y crítica parte de la epistemología del socio-constructivismo (Crotty, 1998) y toma la dialéctica como metodología (Ollman, 2003) para indagar cómo los estudiantes de sexto de educación primaria aprenden los contenidos de ciencias sociales y forman su pensamiento reflexivo, a partir de una mirada crítica de la literacidad sobre un problema relevante, como es la contaminación del mar por toneladas ingentes de plástico que destrazan el plancton y aniquilan la fauna marina.

El diseño del proceso de investigación educativa se basa en un estudio de caso múltiple de siete escuelas de Cataluña. Triangulo los resultados escritos de un cuestionario y los resultados orales de cinco entrevistas grupales con niños y niñas de estas escuelas. Esta triangulación se entiende como una estrategia para intentar comprender, de manera holística y subjetiva, la validación de los datos en un contexto humano y educativo.

Escogí siete grupos de sexto de educación primaria de escuelas de Barcelona y alrededores. Un total de 286 estudiantes respondieron las preguntas del cuestionario, de junio a septiembre de 2015 –y 20 de ellos participaron en entrevistas grupales. El único criterio que seguí para hacer la selección fue la proximidad geográfica y humana, es decir, la cercanía no sólo física de los centros, sino también de las personas que querían participar activamente en esta investigación (Tabla 2).

El cuestionario, titulado “Tortugas y bolsas de plástico: un problema para solucionar”, supone una aproximación sobre el análisis de las ideologías en los textos relacionados con el grave problema del impacto medioambiental de los millones de toneladas de plástico –y de otras sustancias tóxicas, en todos los océanos del planeta. Fue validado por un grupo de estudiantes de sexto de educación primaria de una escuela de Cerdanyola del Vallès. Se abre con la imagen de una tortuga ingiriendo una bolsa, y se cierra con una propuesta de acción, para averiguar cómo el

alumnado de último curso de educación primaria se posiciona y actúa ante un problema social relevante, como es el plástico en el mar.

Tabla 2

Muestra de la investigación

Escuelas de Primaria		Estudiantes de 6º de Primaria
1.	Rubí I	45 estudiantes
2.	Rubí II	23 estudiantes
3.	Barcelona I	48 estudiantes
4.	Barcelona II	46 estudiantes
5.	Terrassa I	47 estudiantes
6.	Rubí III	50 estudiantes
7.	Castellar del Vallés I	27 estudiantes
Total	7 Escuelas de Primaria	286 estudiantes de sexto

Nota: Las cinco primeras son, además, las que participaron en las entrevistas grupales.

Las entrevistas grupales con cuatro estudiantes se dieron en cinco centros, y suponen un total de 20 chicos y chicas de sexto de educación primaria. La duración fue de unos veinte minutos, aproximadamente. Se utilizó una página de la revista *National Geographic* (2010) que mostraba una imagen de unas bolsas de plástico en el mar con forma de medusas, bajo la inscripción: “Tú puedes ver la diferencia, una tortuga no”.

¿Qué pueden hacer unos chicos y chicas de educación primaria frente el problema del océano de plástico? En esta investigación, se pretendía indagar en las capacidades de los chicos y las chicas de sexto de primaria para distinguir hechos de opiniones, la veracidad y fiabilidad de la información y de las fuentes, la intencionalidad, los silencios que ocultaban o negaban una parte de la información; y también en las disposiciones sobre las posibles alternativas al problema, la toma de decisiones para solucionarlo; para intentar responder a la pregunta de cómo la literacidad crítica puede ayudar a los jóvenes a leer el mundo para transformarlo.

4. Algunos resultados de la investigación en sexto de primaria

Los resultados del cuestionario y las entrevistas de grupo muestran la importancia de interpretar los contenidos, analizar las ideologías y estudiar los contextos. Me gustaría enfatizar, primero de todo, la urgencia de superar una mirada funcional sobre la literacidad y avanzar hacia una perspectiva crítica y social de la lectura del mundo.

Según los resultados, el 90.5% de los chicos y chicas encuestadas fue capaz de captar las intencionalidades de las imágenes: del cartel sobre las bolsas de plástico en forma de medusa en el mar (crítica social), en contraste con otro cartel sobre el dibujo infantil de una tortuga feliz en el supermercado (propaganda comercial). Parece que les quedaba claro que los carteles fueron creados por alguien, con una ideología y unos intereses concretos. Sin embargo, el 5.2% señaló opciones claramente erróneas desde el razonamiento lógico (por ejemplo, decir que la imagen promueve el consumismo de bolsas de plástico); el 1.7% pensó que la intencionalidad era la misma en los dos carteles; el 1.3%, que era una broma; y el 1% no respondió.

Seguramente, esta actividad resultaba demasiado evidente. No obstante, las respuestas de las entrevistas grupales, en este punto, resultaron muy enriquecedoras. Cuando les pregunté cuál

pensaban que debía ser la intención de la persona que fotografió las bolsas de plástico en forma de medusas, dudaron unos instantes. El estudiante FGR2B respondió: “esto te dice que no debemos tirar bolsas al mar porque perjudica la vida de los animales y también de los seres humanos”. FGB1D dijo que se trata de no lanzar nada al mar. FGB2D añadió que la imagen explicita cómo los animales que comen medusas sufren las consecuencias porque se intoxican al ingerir los plásticos. FGR1A afirmó: “esta foto está así porque los seres humanos contaminamos mucho. Somos unos contaminadores del mar”. Llegados a este punto, nos planteamos si decían lo políticamente correcto, aquello que el maestro esperaba escuchar, o si, por el contrario, realmente empezaban a remover su conciencia y a despertar su capacidad de asombro ante el conocimiento.

Parece que les costaba ver qué visión del mundo queda representada en el texto, es decir, cómo la ideología impregna los discursos. FGR1A respondió que la visión social representada en la imagen de las bolsas “es mala”. FGR1B reconoció que los niños deberían aprender el hecho de que la contaminación es un problema social. Además, salió a colación que los medios de comunicación tienen el poder de convencer: “al final te acaban convenciendo”, asegura FGR1D. Por otro lado, algunos pensaron que la imagen de las bolsas era un pasatiempo para engañar al ojo. Por ejemplo, FGT1C dijo que la intencionalidad del fotógrafo era que “nos equivocáramos que son medusas en lugar de bolsas de plástico”. FGT1A relacionó el hecho de que las bolsas de plástico “son malas” porque contaminan con la idea de que las medusas “son malas” porque hacen daño si te pican. Finalmente, FGB2A dijo que la intencionalidad era ver la imagen de las bolsas de plástico “con ojos de tortuga”. Nadie señaló explícitamente que el propósito debe ser denunciar a las personas y empresas que llenan el mar de plástico.

En la Tabla 3 podemos encontrar una muestra de algunas respuestas de las entrevistas grupales con los jóvenes estudiantes de sexto de educación primaria de las cinco escuelas:

Tabla 3
Comentario de los jóvenes

Escuela	Estudiante	Comentario
Rubí I	FGR1D	“Cuando ves la tele comienzas a dudar de aquello que pensabas antes y te acaban convenciendo (por repetición).”
Rubí II	FGR2B	“Esto te dice que no hemos de tirar la bolsas al mar porque perjudica la vida de los animales marinos y también de las personas.”
Barcelona I	FGB1D	“No deberíamos tirar nada al mar, porque si no, después, los peces y las tortugas se mueren porque creen que (las bolsas) son medusas.”
Barcelona II	FGB2D	“Perjudica a todos (los animales) que comen medusas porque se pueden confundir y ahogar.”
Terrassa I	FGT1A	“Nos equivocamos pensando que son medusas y no bolsas de plástico (como un pasatiempo).”

El hecho de analizar, de manera crítica, un anuncio sobre la amenaza real de las bolsas de plástico en el mar supone una manera de aprender a pensar el mundo. En este caso, hemos visto cómo la juventud pensaba el texto y su contexto desde el ámbito de las ciencias sociales, desde la disrupción de lo común hasta la acción social, que son las dimensiones de la literacidad crítica. La disrupción se activa cuando nos damos cuenta de la fuerza y sutileza de las imágenes para crear un impacto. La exploración de diferentes perspectivas ayuda a pensar en el contexto, en el conjunto de intereses y hábitos de las personas responsables de la contaminación. La reflexión de

los asuntos sociopolíticos, como la pisada ecológica y la amenaza sobre el medio ambiente, es fundamental para aprender unas ciencias sociales para pensar y actuar en el mundo. Finalmente, la acción trae un cambio en la ciudadanía que decide intervenir, más allá de lo políticamente correcto, por la transformación de uno mismo y del mundo.

De nada sirve una ciudadanía que sabe leer, pero que es incapaz de un compromiso humano. De nada sirve leer el mundo si no tenemos las herramientas y actitudes necesarias para transformarlo.

Lo ideal es posible cuando el maestro, en el impacto de su humanidad, acompaña cada estudiante a saber leer el mundo, a pensar por sí mismo/a y actuar en una transformación auténtica, que empieza siempre en uno mismo. Porque no se cambia nada sino es con la vida.

5. **Discusión: las nuevas literacidades deben ser críticas**

Los Nuevos Estudios de Literacidad nacieron en la década de los años ochenta del siglo pasado en Inglaterra (Barton & Hamilton, 1998; Street, 1984) y en los Estados Unidos de América (Gee, 2015), y señalan una manera de entender la alfabetización, o literacidad, desde el análisis crítico del discurso. "Literacy has become absolutely central to education policy, curriculum development, and our everyday thinking about educational practice" (Lankshear & Knobel, 2003, p. 3). Esto supone una nueva manera de entender la alfabetización desde el análisis crítico del discurso, la transformación personal y la acción social. Desde este posicionamiento, la literacidad no se ve simplemente como un conjunto de habilidades cognitivas que se activan para analizar discursos, sino como una práctica social que construye identidades teniendo en cuenta la subjetividad: "literacy is essentially social, and it is located in the interaction between people" (Barton & Hamilton, 1998, p. 3).

La literacidad no es neutral, sino ideológica y ligada a estructuras de poder. Brian Street (1984) diferencia el "modelo autónomo" e interesado por el dominio de habilidades cognitivas, en un trabajo inferencial, individual y funcional, que llega a ignorar su contexto; y el "modelo ideológico" que reconoce explícitamente que la práctica de la literacidad nunca es neutral porque es producto de una cultura y de las estructuras de poder de una sociedad. "This entails the recognition of multiple literacies, varying according to time and space, but also contested in relations of power [...] asking whose literacies are dominant and whose are marginalized or resistant" (Street, 2003, p. 77). La práctica lectora, desde este punto de vista, lleva a interrogar los textos de modo crítico y reflexivo. El significado que damos a los discursos es siempre múltiple – y está situado culturalmente. Los textos tienen una ideología y nosotros, como lectores, también poseemos una visión del mundo, una identidad en permanente transformación.

Esta mirada nos permite entender que hay discursos que benefician a unos grupos privilegiados y perjudican a otros: "Critical literacy seeks to interrogate the historical and contemporaneous privileging of and exclusion of groups of people and ideas from mainstream narratives" (Bishop, 2014, p. 53). La criticidad es la cualidad de lo crítico. Es expresar un juicio sobre algo que, en el caso de este tipo de literacidad, se puede entender como la medida para neutralizar las relaciones de poder, es decir, para dar voz a aquellos que no la tienen, los seres humanos "invisibles" en los discursos dominantes, en los libros de texto, en los dibujos animados,

en los cuentos, etcétera; como, por ejemplo, las personas ciegas o con Síndrome de Down, que casi nunca aparecen ni son visibilizadas en las aulas de educación primaria, como si no existieran.

La escuela debería ser un espacio de aprendizaje del conocimiento –y también de diálogo socrático, es decir, un lugar para acoger al otro, pensar y actuar en torno a las problemáticas sociales.

Las nuevas alfabetizaciones juegan, en este sentido, un papel relevante en la enseñanza de las ciencias sociales porque sirven “to look at texts to determine how the world is represented in such texts and whether or not that representation is acceptable” (Blake, 2015, p. 1).

Sin embargo, los resultados de esta investigación educativa muestran la necesidad de la mirada crítica de la literacidad en el aprendizaje de contenidos de ciencias sociales. No se debe achacar la ausencia de esta perspectiva a las escuelas ni tampoco a las maestras ni maestros. El mismo currículum oficial de educación primaria (estos centros se regían por el Decreto 119/2015) no contempla una mirada crítica de la literacidad, como concepto. Sólo se plantea una formación de habilidades cognitivas para leer de forma inferencial. Tampoco se desarrolla un marco teórico y metodológico crítico sobre las nuevas alfabetizaciones, sino una perspectiva funcional y cognitiva sobre el estudio de la intencionalidad de la información, para leer entre líneas un texto.

Esta mirada de la lectura y la escritura que se suele dar en las escuelas puede resultar insuficiente en el aula de ciencias sociales, porque este tipo de literacidad “no se reduce a desarrollar habilidades superiores de comprensión e interpretación, sino consiste, sobre todo, en concienciar a cada persona para la resistencia ante las injusticias sociales que muestran los textos, discursos y relatos” (Tosar y Santisteban, 2016, p. 680).

6. Conclusión: literacidad crítica para el cambio personal y social

La investigación demuestra los obstáculos y dificultades del alumnado de sexto de educación primaria para interpretar la información de forma crítica y rigurosa –y para proponer soluciones eficaces a los conflictos y obstáculos que se plantean. Es tan importante saber resolver problemas como saber plantearlos.

Los resultados de la investigación señalan que, por un lado, la juventud, en general, no parecen demasiado acostumbrada a enfrentarse a problemas sociales ni a sentirse protagonista de la sociedad; y, por el otro, que esos mismos chicos y chicas, cuando se plantean la literacidad crítica como manera de aprender las ciencias sociales, muestran sus posibilidades de cambio y su predisposición a estudiar, debatir y tomar decisiones responsables, más allá de los límites de la ideología.

Por consiguiente, las nuevas alfabetizaciones, o literacidades, para ser verdaderamente críticas, requieren siempre una acción reflexiva a partir del análisis crítico del discurso, que tiene como anclaje el conocimiento de lo social.

La práctica letrada, social y crítica de las diferentes literacidades no sólo busca los valores ideológicos de un discurso o las múltiples interpretaciones de un texto, sino va más allá de la aplicación de estrategias cognitivas e inferenciales de pensamiento crítico y de lectura crítica. Se trata, en definitiva, de aprender ciencias sociales en un proceso más que dialéctico,

verdaderamente humano, que ayude a entender la relación ideológica del poder con la lectura del mundo, sin caer en maniqueísmos, teniendo en cuenta todos los matices.

Las nuevas literacidades, o alfabetizaciones, señalan que nunca se deberían enseñar las ciencias sociales de espaldas al mundo. Es preciso que los chicos y las chicas aprendan, en las escuelas, a leer y a escribir con sentido crítico. Se requiere un diálogo significativo entre el texto y el conocimiento del contexto para tomar decisiones fundamentadas en argumentos, “to examine the world in a way that uncovers social oppressions and encourages people to understand ways in which their world can be transformed” (Mulcahy, 2008, p. 18). No se trata sólo de analizar o contrastar informaciones sobre un mismo hecho social, o dos versiones de un mismo cuento, o dos artículos periodísticos contrapuestos, sino, sobre todo, de analizar las relaciones de poder que hay en la sociedad para poder intervenir en ella.

En este caso, los chicos y las chicas de sexto de educación primaria han demostrado que pueden aprender a interpretar el mensaje de un texto, su contexto y los efectos que puede producir, para luego tomar partido y participar de forma activa y responsable proponiendo medidas al problema que han planteado. Al final, estos/as estudiantes de último curso de educación primaria se han sabido ver como auténticos protagonistas del cambio social. Han demostrado que han aprendido los contenidos de ciencias sociales entorno a la pisada ecológica en los océanos, y han propuesto alternativas reales a las bolsas de plástico en los supermercados, incidiendo en un aprendizaje significativo con la vida.

Podemos decir, para finalizar, que, a través del planteamiento de la literacidad crítica en las ciencias sociales, estos chicos y chicas han aprendido a analizar críticamente el discurso, desde su postura en educación primaria, para profundizar en los contenidos sociales a través de la lectura de todo tipo de textos, imágenes o discursos. Sólo queda ahora el riesgo educativo de su libertad para no caer en la trampa de lo políticamente correcto, o de las apariencias, y, de algún modo, participar de manera activa y responsable en el mundo en que les ha tocado vivir. Por eso, son la esperanza.

Referencias bibliográficas

- Alderson, J. C. (2000). *Assessing reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Barton, D., & Hamilton, M. (1998). *Local literacies: reading and writing in one community*. London: Routledge.
- Barton, D. (2007). *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Malden: Blackwell Publishing.
- Bishop, E. (2014). Critical Literacy. Bringing theory to praxis. *Journal of Curriculum Theorizing*, 30(1), 51–63.
- Blake, C. (2015). *Defining critical literacy: why students should understand the power of language*. Consultado el 10 de junio de 2016 en <http://online.cune.edu/defining-critical-literacy/>
- Borghesi, M. (2005). *El sujeto ausente: Educación y escuela entre el nihilismo y la memoria*. Madrid: Encuentro.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama.

- Crotty, M. (1998). *The Foundations of social research: meaning and perspective in the research process*. London: SAGE.
- Dewey, J. (2007). *How we think* (1910 ed.). Stilwell: Digireads.
- Fehring, H., & Green, P. (2001). *Critical literacy. A collection of articles from the Australian Literacy Educators' Association*. Norwood: Australian Literacy Educators' Association.
- Freire, P. (1989). *La Educación como práctica de la libertad* (primera ed. 1969). Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía* (primera ed. 1996). Madrid: Siglo XXI.
- Gee, J. P. (2015). Language and literacy: reading Paulo Freire empirically. Consultado el 3 de marzo de 2015 en <http://www.jamespaulgee.com/publications>
- Goodman, J. (1992). *Elementary schooling for critical democracy*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2003). *New literacies: changing knowledge and classroom learning*. Philadelphia: Open University Press.
- Lewis, Flint, Van Sluys (2002). Taking on critical literacy: the journey of newcomers and novices. *Language Arts*, 79, 382-392.
- Luke, A. (2004). Notes on the future of critical discourse studies. *Critical Discourse Studies*, 38(1), 132-141.
- McDaniel, C. A. (2006). *Critical literacy: a way of thinking, a way of life*. New York: Peter Lang.
- Morgan, W. (1997). *Critical literacy in the classroom: the art of the possible*. London: Routledge.
- Mosley, M. (2010). Becoming a literacy teacher: approximations in critical literacy teaching. *Teaching Education*, 21(4), 403-426.
- Mosley, M., Peterson, K., Weber, N., & Steinbach, E. (2013). Public voices: Critical literacy and newspaper writing in a fourth grade classroom. *Critical Literacy: Theories and Practices*, 7(1), 33-47.
- Mulcahy, C. (2008). The tangled web we weave: critical literacy and critical thinking. In L. Wallowitz (Ed.), *Critical Literacy as Resistance. Teaching for Social Justice across the secondary curriculum* (pp. 15-28). New York: Peter Lang.
- National Geographic (2010). *Agua, un mundo sediento*. Abril.
- Newmann, F. (1991). Classroom thoughtfulness and students' higher order thinking: common indicators and diverse social studies courses. *Theory & Research in Social Education*, 19(4).
- Ogle, D.; Klemp, R.; McBride, B. (2007). *Building literacy in social studies: strategies for improving comprehension and critical thinking*. Alexandria, Va.: ASCD.
- Ollman, B. (2003). *Dance of the Dialectic: Steps in the Marx's method*. Chicago: University of Illinois Press.
- Pagès, J. (1997). Las líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales. En Benejam, P., Pagès, J. (EdS.). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación Secundaria*. Barcelona: ICE-UB/Horsori.
- Pagès, J., Santisteban, A. (2011). *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. Bellaterra: Serveis de publicacions de la UAB.
- Pescatore, C. (2007). Current Events as Empowering Literacy: For English and Social Studies Teachers. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 51(December 2007), 326-339.

- Petrone, R., & Borsheim, C. (2008). "It just seems to be more intelligent": Critical Literacy in the English classroom. In L. Wallowitz (Ed.), *Critical Literacy as Resistance. Teaching for Social Justice across the secondary curriculum*, 179–206. New York: Peter Lang.
- Ross, E. W. (2004). Social studies and critical thinking. In J. Kincheloe & D. Weil (Eds.), *Critical thinking and learning. An Encyclopedia for parents and teachers*, 383–388. Westport: Greenwood Press.
- Ross, E. W. (2013). Spectacle, critical pedagogy, and critical social studies education. In J. J. Díaz Matarranz, A. Santisteban, & Á. Cascarejo Garcés (Eds.), *Medios de comunicación y pensamiento crítico: nuevas formas de interacción social*, 19–43. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- Santisteban, A.; Tosar, B.; et al. (2016): La literacidad crítica de la información sobre los refugiados y refugiadas: construyendo la ciudadanía global desde la enseñanza de las ciencias sociales. En García, C. R.; Arroyo, A.; Andreu, B. (Eds.), *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: educar para una ciudadanía global*, 550-560. Las Palmas: Universidad de Las Palmas y AUPDCS.
- Shor, I. (1999). What is critical literacy? In I. Shor & C. Pari (Eds.), *Critical Literacy in Action. Writing words, changing worlds*, 1–30. Portsmouth: Boynton/Cook Publishers.
- Smith, B. (2014). Teaching a "Social Studies without Guarantees": Disrupting Essentialism, Ameliorating Exclusions and Planting Seeds. *Critical Literacy: Theories and Practices*, 8(1), 64–79.
- Soares, L. B.; Wood, K. (2010). A Critical Literacy Perspective for Teaching and Learning Social Studies. *Reading Teacher*, 63(6), 486–494.
- Stevens, L. P., & Bean, T. W. (2007). *Critical literacy: context, research, and practice in the K-12 classroom*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Street, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Street, B. (2003). What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, 5(2), 77–91.
- Tosar, B.; Santisteban, A. (2016). Literacidad crítica para una ciudadanía global: una investigación en educación primaria. En García, C. R., Arroyo, A., Andreu, B. (Eds.), *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: educar para una ciudadanía global* (p. 674-683). Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas y AUPDCS.
- Wolk, S. (2003). Teaching for Critical Literacy in Social Studies. *The Social Studies*, 94, 101–106.